

Baumert, Jürgen

## **Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule?**

*Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 495-517*



Quellenangabe/ Reference:

Baumert, Jürgen: Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 495-517 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141621 - DOI: 10.25656/01:14162

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141621>

<https://doi.org/10.25656/01:14162>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

## I. Thema: Schule

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| JÜRGEN BAUMERT                    | Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495   |
| ACHIM LESCHINSKY                  | Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519   |
| HERWART KEMPER                    | Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539   |
| MARION KLEWITZ                    | Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551  |
| GERHARDT PETRAT                   | Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575   |
| KLAUS HOFFMANN                    | Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595 |
| FRIEDHELM MEIER/<br>MICHAEL HEPKE | Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613  |

## II. Berichte zum Thema

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| PETER FAUSER/<br>ANDREAS FLITNER | Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625 |
| THOMAS WEGNER                    | Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635                             |

### III. Besprechungen

RAINER WINKEL	Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
BERNHARD TREIBER	Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
GERHARD SCHUSSER	Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
Pädagogische Neuerscheinungen 659	

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhard Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47–51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule?

### 1. Gesichtspunkte der Schulkritik

So weitverbreitet die Ansicht ist, daß sich die staatlich verwaltete Regelschule in einer Krise befinde, so unterschiedlich fallen Analyse der Krisenerscheinungen und Vorschläge ihrer Therapie aus. LISTER (1978) beschreibt die Schulkrise in England als eine in unterschiedlicher Form wiederkehrende Erscheinung, gewissermaßen als zyklisches Konjunkturproblem eines an sich bemerkenswert wandlungs- und integrationsfähigen staatlichen Schulsystems. Auch in der Bundesrepublik hat das Schulwesen eine Reihe von Krisen nicht folgenlos durchlitten: etwa die Krise des (humanistischen) Gymnasiums, die Bildungskatastrophe, den Modernitätsrückstand und Lehrermangel, die Krise der Volks- und jetzt der Hauptschule oder – eingeschränkter – die Krise der religiösen Erziehung, der politischen Bildung oder des Deutschunterrichts. NEGT (1975), einer der theoretisch differenziertesten Kritiker der Regelschule, diagnostiziert *die* Schulkrise als Ausdruck zunehmender Anpassungsprobleme von Schule und Umwelt, die vor allem auf langfristigen Veränderungen mit der Schule konkurrierender und/oder ihr vorausgehender Sozialisationsinstanzen, insbesondere der Familie und der Altersgruppe, und mangelnder Wandlungsfähigkeit der staatlich beaufsichtigten Schule beruhen. Symptome dieser sich in einer (fundamentalen?) Sinnkrise zuspitzenden Entwicklung seien auf seiten der Schüler wachsender Motivationsverlust, zunehmende diffuse Aggressivität und Angst. Es ist nicht verwunderlich, daß NEGT im politischen Abbremsen der in den sechziger Jahren begonnenen Schulreformen und in den staatlichen Versuchen ihrer stärkeren Normierung einen maßgeblichen Katalysator der krisenhaften Entwicklung sieht. Die pädagogischen Experimente, insbesondere die Gesamtschule, seien in ihrer Inkubationsphase Reglementierungen unterworfen worden, die sie auf technische Rationalisierung beschränkten und so die in ihren uneingelösten Möglichkeiten liegende konstruktive Antwort auf die sich abzeichnenden Probleme unterdrückten. Das Experiment einer „alternativen Schule“ geriet zur verwalteten Regelschule.

Die Kritik an der Regelschule teilt NEGT mit vielen. Sie richtet sich gegen das staatlich verordnete Bildungsprogramm mit seinem Fächerkanon, seinen Stundentafeln und Lehrplänen, die institutionalisierten Formen der Leistungsbewertung und die bürokratische Organisation schulischen Lernens ebenso wie gegen eine wenig beteiligungsfreundliche Schulverfassung und die ständigen Eingriffe der Schulaufsicht. Kern der Kritik ist das Argument, daß durch die rechtlichen und administrativen Vorstrukturierungen Lernbedingungen geschaffen würden, die notwendigerweise zu Folgeproblemen führen müßten, wie sie sich etwa in den genannten Krisenphänomenen äußerten. Die wichtigsten Gesichtspunkte der Analyse bürokratisch vorgeformten Lernens in der Regelschule sind:

(1) das Übergewicht kognitiver Rationalität, das dem Ziel einer kognitiven, moralisch-sozialen und emotionalen Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit widerspricht; (2) die institutionalisierte Tren-

nung von Lernen und Leben oder Denken und Handeln, mit der Folge, daß Sinnzusammenhänge des Alltagshandelns zerschnitten werden und „Privates“ systematisch aus dem schulischen Lernen ausgegrenzt wird, obwohl die Schule immer weniger auf entsprechende Vorleistungen außerschulischer Sozialisationsinstanzen, insbesondere der Familie, aufbauen kann; (3) die Privatisierung des Lernens unter den Bedingungen eines sich verschärfenden Leistungswettbewerbs; (4) die Institutionalisierung repräsentativer Mitbestimmung von Eltern und Schülern ohne die Grundlage hinreichender Artikulations- und Beteiligungsmöglichkeiten von Betroffenen in Unterricht und Schulleben; (5) die „produktionsmäßige“ Organisation schulischen Lernens, die der Eigenlogik der Erziehung, ihrem Zeitrhythmus und ihren sozialen Konstitutionsbedingungen widerspricht, und schließlich (6) die hierarchische Grundstruktur der staatlichen Anstalt, die nicht nur in Weisungen und Kontrollen der Schulaufsicht sichtbar wird, sondern die Beziehungen zwischen Lehrern untereinander und zwischen Lehrern und Schülern selbst überformt.

Eine radikale Variante der Kritik zieht aus diesen Analysen den Schluß, sich von allen in Schulen institutionalisierten Formen des Lernens und der Erziehung abwenden zu müssen (ILLICH 1972; REIMER 1972; GOODMAN 1975). In moderateren Versionen werden Entbürokratisierung und Autonomisierung als notwendige, zuweilen auch hinreichende Vorbedingungen für die Entwicklung einer offeneren und humaneren Schule erachtet. Nur wenige Kritiker freilich weisen wie NEGt auf Folgeprobleme von Autonomisierung und „Entschulung“ der Schule hin, etwa auf die Notwendigkeit neuer Definitions- und Institutionalisierungsleistungen, die von persönlichen Unsicherheiten, vom Problem der Balancierung jetzt stärker hervortretender divergierender Ansprüche und von individuellen und sozialen Belastungen durch die Suche nach Konsens und neuen Selbstverständlichkeiten begleitet werden. Es ist gewiß kein Zufall, daß Schulversuche, die sich entschieden von traditionellen Organisationsformen abwenden und mit dem Gedanken der Selbstregulierung von Betroffenen Ernst machen, als kleine und überschaubare Einrichtungen oder als Untereinheiten größerer Schulen gegründet wurden, die es erlauben, anfallende Fragen in unmittelbarem Kontakt aller Beteiligten immer neu zu beraten und zu entscheiden. Gleichwohl scheinen Lebensdauer bzw. die Bewahrung des „alternativen“ Charakters prekäre Probleme dieser Schulen zu sein. In dieser Hinsicht ist die Diskussion über die Schulkrise und ihre mögliche Beantwortung durch Gegenschulen oder Entschulung der Regelschule eher wenig differenziert – was angesichts ihres programmatischen Anliegens nur verständlich ist. Dennoch gibt es theoretische Überlegungen und empirische Befunde, wie sie etwa ROEDER (1980) entwickelt und darstellt, die soziologisch wenig plausible Spekulationen über eine spontane und an nur wenige formelle Regeln gebundene Schule, die gleichwohl sachlich und sozial auf Dauer gestellt sein soll, korrigieren zu können. In diesen Argumenten sind – zumindest indirekt – über die Bürokratiekritik hinausgehende Erklärungsmöglichkeiten für die Resistenz und Schwerfälligkeiten der traditionellen Schulen angelegt.

Im folgenden soll versucht werden, sich diesem Problemkomplex in drei Schritten zu nähern. Zunächst sollen das Anliegen und die wichtigsten Gedanken der „Partizipationsempfehlung“ des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS in Erinnerung gerufen werden. Daran schließt sich der Versuch an, die Grundstruktur des gegenwärtigen regulativen Programms des Schulwesens zu beschreiben und anhand einiger Beispiele seine interne Elastizität abzuschätzen. In einem weiteren Abschnitt schließlich sollen die Leistungen des institutionellen Bedingungsgefüges der Regelschule vor dem Hintergrund des „Entschulungsprogramms“ systematischer verfolgt werden.

## 2. Demokratisierung und Verrechtlichung

Die 1973 veröffentlichte Empfehlung des BILDUNGSRATS zur verstärkten Selbständigkeit der Schule wird durch einen zentralen Gedanken getragen, nämlich im Rahmen der staatlichen Gesamtverantwortung für das Bildungswesen rechtlich abgesicherte Handlungsspielräume für die Einzelschule auszugrenzen, die im Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern ausgefüllt werden sollen. Mit dieser Organisationsreform sollten Rahmenbedingungen hergestellt werden, die eine Öffnung der Schule zur Gesellschaft begünstigen, vielfältige erfahrungsgesättigte und subjektiv bedeutsame Lernprozesse freisetzen und die Selbstregulierung der Beteiligten, entlastet von administrativen Eingriffsvorbehalten, ermöglichen. Diesem Leitgedanken verpflichtet, versucht die Empfehlung, das Verhältnis von Schulaufsicht und Schule neu zu bestimmen und Grundzüge einer beteiligungsfreundlichen Schulverfassung zu entwickeln.

(1) Das *Verhältnis von Schulaufsicht und Schule* soll durch eine klarere Abgrenzung von zentralen und dezentralen Entscheidungsbefugnissen neu gefaßt werden. Als wichtigstes staatliches Steuerungsinstrument im curricularen Bereich werden sogenannte *Rahmenrichtlinien* konzipiert, die lernzielorientiert aufgebaut, präziser und realistischer gefaßt sein sollen als herkömmliche Lehrpläne und somit eine größere Steuerungswirksamkeit als diese besitzen sollen<sup>1</sup>. Zugleich aber wird vorgeschlagen, die Schulaufsicht im Bereich von Unterricht und Erziehung auf eine bloße Rechtsaufsicht zu beschränken. Die schulaufsichtlichen Eingriffs- und Weisungsmöglichkeiten sollen also auf den Fall der Abweichung von den Rahmenrichtlinien begrenzt werden. (2) Kennzeichnend für den *Schulverfassungsentwurf* der Empfehlung des BILDUNGSRATS ist, daß er nicht allein auf eine repräsentative Mitwirkung abzielt, sondern diese auf eine unmittelbare Beteiligung von Schülern und Eltern an der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens gründen will.

Diese Empfehlungen waren bereits im Arbeitsausschuß nicht unumstritten, konnten in der Bildungskommission nur mit einem Minderheitenvotum und einer kritischen Protokollerklärung verabschiedet werden und fanden in der politischen Öffentlichkeit zwiespältige Aufnahme. Die heftigsten Einwände bezogen sich auf eine Beschränkung der Schulaufsicht auf Rechtsaufsicht, die wichtigsten wohl eher auf den Mangel der Empfehlung, die Vorschläge nicht auf eine empirische Analyse der *faktischen* Handlungsspielräume der einzelnen Schule und der Gründe für ihre möglicherweise unzureichende Nutzung stützen zu können.

Nun scheint aber der Bericht über „Demokratisierung und Mitwirkung in Schule und Hochschule“, den die „Deutsch-Schwedische Kommission“ im gleichen Jahr vorlegte, ein Stück dieser Empirie nachzuliefern (GOLDSCHMIDT 1973). Im Rahmen der Kommissionstätigkeit wurden in beiden Ländern eine Reihe von Schulerkundungen durchgeführt. Als besondere Belastungen der Schulen nennen die Erkundungsberichte jene Erscheinungen, die heute als Ausdruck der Schulkrise verstanden werden, wie Motivationsverlust und Disziplinprobleme von Schülern und Resignation von Lehrern. Die Kommission führte dies einerseits auf unzureichende materielle und personelle Rahmenbedingungen und andererseits – und darin trifft sie sich mit der Schulkritik – auf die Fremdbestimmtheit verwalteten Lernens, auf die Ohnmacht von Schülern im schulischen Konkurrenzsystem sowie auf die hierarchische Organisation des Schulwesens zurück. Zugleich aber lassen die Berichte gerade durch ihren international vergleichenden Ansatz erkennen – worauf ROEDER (1980) aufmerksam machte –, daß der Hinweis auf restriktive administrative Rahmenbedingungen und Steuerungsmaßnahmen, die zwischen beiden Ländern erheblich variieren, keine hinreichende Erklärung für die in beiden Staaten festgestellte unzureichende Zusammenarbeit und Mitwirkung und die daraus abgeleiteten Folgeprobleme darstellen kann.

1 Die Rahmenrichtlinien sollen zugleich Fächerkanon und Stundentafel ausweisen. Hier sieht die Empfehlung besondere Elastizität vor, um die Freiräume der Schule nicht substanzlos werden zu lassen: Die Einzelschule soll etwa die Möglichkeit erhalten, Fächer zu Fachbereichen zusammenzufassen oder die Regelstundenzahl auf Block-, Epochen- oder Projektunterricht aufzuteilen.

In der letzten Dekade haben sich auch in der Bundesrepublik Bildungsrecht und administrative Steuerungsformen gewandelt. Rechtlich wurde Schule traditionell als „besonderes Gewaltverhältnis“ aufgefaßt, innerhalb dessen Maßnahmen, die dem Anstaltszweck dienten, keiner formellen Rechtsgrundlage bedurften und das die Geltung von Grundrechten im Bereich der Schule definitionsgemäß ausschloß. Mit Schuleintritt war der Schüler der unmittelbaren Anstaltsgewalt unterworfen. Bereits seit Mitte der fünfziger Jahre bahnte sich eine rechtsstaatliche Weiterentwicklung des besonderen Gewaltverhältnisses an, insofern die Rechtsprechung, unter Rückgriff auf die Unterscheidung von „Grundverhältnis“ und „Betriebsverhältnis“, zunehmend die gerichtliche Überprüfbarkeit pädagogischer Entscheidungen bejahte, soweit es sich um statusrelevante Maßnahmen zu Beginn oder am Ende des Schulverhältnisses (etwa Prüfungen oder Schulverweise) handelte – also der Schüler im „Grundverhältnis“ betroffen war. Ein grundsätzliches Umdenken setzte jedoch erst zögernd Mitte der sechziger Jahre ein (Kieler Staatsrechtslehrentagung 1964), das zum Beginn der siebziger Jahre zu einer Neuorientierung der Rechtsprechung führte, die jetzt den Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung unter Bezugnahme auf das Rechtsstaats- und Demokratieprinzip auch auf die besonderen Gewaltverhältnisse ausgedehnt wissen wollte (vgl. LAASER 1980; DEUTSCHER JURISTENTAG 1981). In Anerkennung des Gesetzesvorbehalts verlangte sie, daß der Gesetzgeber alle „wesentlichen“ Entscheidungen, zumal wenn Grundrechte von Betroffenen berührt würden, selbst zu treffen habe und diese nicht der Verwaltung überlassen dürfe. Dies bedeutete die endgültige Überwindung des besonderen Gewaltverhältnisses. In gewissem Sinne wurde damit auch rechtlich die Vorstellung der politischen Exterritorialität der Schule verabschiedet, von der sich die Pädagogik wohl zum Ende der fünfziger Jahre getrennt hatte. Heute stehen die Landesgesetzgeber in der Pflicht, stärker als bisher durch Leitentscheidungen das Handeln der Verwaltung so vorzustrukturieren, daß die gesellschaftlichen Aufgaben der Schule, die Rechte der Betroffenen und die Eigenlogik von Unterricht und Erziehung gleichermaßen Berücksichtigung finden. In jüngster Zeit hat die Schulrechtskommission des DEUTSCHEN JURISTENTAGS (1981) den Entwurf eines Landesschulgesetzes vorgelegt, das diesen Gesichtspunkten Rechnung zu tragen versucht.

Angestoßen durch die Demokratisierungsdiskussion der ausgehenden sechziger Jahre, wurden parallel zu der soeben skizzierten Entwicklung in den meisten Bundesländern Revisionen des Schulverfassungsrechts vorgenommen, die um die Mitte der siebziger Jahre zu einer Welle von Neukodifikationen führten. Im Ergebnis brachten die neuen Schulverfassungsgesetze, die durchaus Anregungen der Partizipationsempfehlung des BILDUNGSRATS aufgriffen, eine – von Bundesland zu Bundesland freilich unterschiedliche – Ausweitung und institutionelle Absicherung der Mitwirkungsmöglichkeiten von Lehrern, Schülern und Eltern (vgl. NEVERMANN/RICHTER 1977; DEUTSCHER JURISTENTAG 1981).

Schließlich haben sich in den vergangenen Jahren auch die administrativen Steuerungsformen verändert. Das dürfte zunächst für die klassischen Steuerungsinstrumente der Rechts- und Verwaltungsvorschriften gelten, insofern sich die meisten Kultusverwaltungen um eine systematisiertere Erfassung der zu regelnden Sachverhalte bemühen, welche die traditionelle Kasuistik der Schulverwaltung mit ihrem Wust von Einzelerlassen tendenziell abzulösen scheint. Nicht selten suchen Verwaltungen bei der Entwicklung von



Vorschriften auch die Mitarbeit von Schulleitern und Lehrern – teilweise institutionalisiert in gemischten Kommissionen –, um deren Erfahrungen zu nutzen. Auch das Verfahren, das gelegentlich Anwendung findet, Vorschriften zunächst zur Erprobung zu erlassen, zielt in dieselbe Richtung. Das traditionelle Instrumentarium wurde überdies durch unterschiedliche Formen von Lehrerfortbildung, durch die institutionelle Veränderungen abgestützt werden sollten, erweitert. Hier scheint sich eine Entwicklung abzuzeichnen, daß die im Bereich kultureller Treuhändersysteme nur begrenzt wirksame Steuerung über Macht durch den bewußten Rückgriff auf die Aktualisierung von Wertbindungen und/oder Partizipation ergänzt wird. Gleichwohl ist dieser Trend nicht eindeutig. Es lassen sich auch gegenläufige Beispiele anführen, wo Kultusverwaltungen nicht nur eine Systematisierung von Vorschriften, sondern zugleich eine stärkere Durchnormierung anstrebten. Gerade föderale Abstimmungsprozesse im Rahmen der KULTUS-MINISTERKONFERENZ scheinen dies, wie man vielleicht am deutlichsten an den Regelungen für die gymnasiale Oberstufe und das Abitur sieht, zu bestätigen.

Geht man von der Vermutung aus, daß Veränderungen rechtlicher und administrativer Rahmenbedingungen Unterricht und Schulleben direkt beeinflussen und nicht in erster Linie durch Aus- und Umdeutungen vermittelt und durch Schulroutinen gebrochen wirken, so müßte man den Auswirkungen der angedeuteten institutionellen Änderungen leicht nachspüren können. Im allgemeinen jedoch wird man der Konstruktion derartiger kausaler Zusammenhänge skeptisch gegenüberstehen. Aus der Anerkennung der Geltung von Grundrechten wie der Meinungs- und Vereinigungsfreiheit ergibt sich noch kein blühendes politisches Leben in unseren Schulen; oder die Tatsache, daß Eltern wichtigen schulischen Entscheidungen weniger ausgeliefert sind, sondern in größerem Umfang als zuvor informiert und beteiligt werden müssen und sich im Konfliktfall auch wehren können, führt nicht selbstverständlich dazu, daß sich die Schulen intensiv um Mitarbeit und Einbindung der Eltern bemühen, um die organisatorischen „Hohlformen“ auszufüllen und konflikthafte Grenzfälle möglichst selten auftreten zu lassen. Gerade die Schulkritik wird aber auch einwenden, daß man vernünftigerweise kaum sichtbare Veränderungen erwarten dürfe, wo man nur wenig und überdies Marginales ändere, so daß die kritische Wirkungsschwelle gar nicht erreicht werden könne.

### *3. Administrative Steuerung und innerschulische Handlungsspielräume*

Um die Frage der restriktiven Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen weiter zu verfolgen, soll im folgenden versucht werden, das Verhältnis von administrativer Steuerung und schulischen Handlungsspielräumen näher zu bestimmen. In den Schulgesetzen aller Bundesländer finden sich Formulierungen, die auf die pädagogischen Freiheitsspielräume des Lehrers und der Schule hinweisen. So spricht der Gesetzgeber von der pädagogischen, methodischen oder didaktischen Freiheit des Lehrers; einige Schulgesetze betonen auch ausdrücklich die Selbständigkeit der Schule. Zugleich werden jedoch in allen Schulgesetzen pädagogische Freiheit und Eigenverantwortung des Lehrers sowie die Selbständigkeit der Schule mit aller Deutlichkeit begrenzt, insofern sich Freiheit und Eigenverantwortung nur im Rahmen der gültigen Rechts- und Verwaltungsvorschriften entfalten können und die Schule den fachlichen Weisungen der Schulaufsicht unterliegt.

Nur wenige Landesgesetze weichen graduell von dieser Sachlage ab. Eine explizite Einschränkung der Fachaufsicht unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Selbständigkeit nimmt nur das Hessische Schulverwaltungsgesetz (§ 55 Hess. SchVG) vor. Das Saarländische und Berliner Schulverfassungsgesetz bestätigen die umfassende Schulaufsichtsbefugnis, legen den Schulbehörden jedoch zugleich die Pflicht eines zurückhaltenden Gebrauchs des Eingriffs- und Weisungsrechts auf (§ 67 Abs. 2 Saarl. SchuMG; § 9 Abs. 2 Bln. SchulverfG). Ähnlich legt das Bremische Schulverwaltungsgesetz dem Verordnungsgeber beim Erlass einschränkender Verwaltungsvorschriften eine Mäßigungspflicht auf (§ 17 Abs. 2 und 3 Brem. SchulVwG). Eine befriedigende rechtliche Absicherung schulischer Handlungsspielräume gibt es in keinem Bundesland. Unter diesen Bedingungen macht die Rede von „pädagogischer Freiheit“ nur dann Sinn, wenn sich wesentliche Teile schulischer Tätigkeit generellen und zugleich detaillierten Regelungen strukturell entziehen und sich daraus zwangsläufig Grenzen administrativer Steuerung und Kontrolle ergeben.

Die Steuerung der organisatorischen und inhaltlichen Entwicklung des Schulwesens erfolgt vornehmlich über regulative Programme, also über das in Rechts- und Verwaltungsvorschriften niedergelegte Ensemble von Geboten und Verboten. Diese Handlungsprogramme sind außerordentlich unübersichtlich. Das ist sowohl auf ihren quantitativen Umfang als auch auf die immer noch mangelnde Systematik des mehr oder minder naturwüchsig entstandenen Regelungsbestandes zurückzuführen. Bei einem Ordnungsversuch lassen sich grob vier Untergruppen unterscheiden: Die quantitativ umfangreichste Gruppe bilden jene Vorschriften, die durch die Festlegung von inhaltlichen Grundstrukturen und Minimalanforderungen eine gewisse Durchschnittlichkeit und Uniformität des Bildungsergebnisses sichern sollen und das schulische Bildungsprogramm gleichsam stellvertretend für die Überprüfung der Lernergebnisse ausweisen. Zu diesem Komplex gehören neben den Lehrplänen und den sie ergänzenden Vorschriften vor allem die Definition des Fächerkanons, die Stundentafeln, Differenzierungsrichtlinien oder die Festlegung der Jahrgangsklasse und der Versetzung. Die zweite, ebenfalls umfangreiche Gruppe umfaßt Rechts- und Verwaltungsvorschriften, die statusrelevante Schullaufbahnentscheidungen normieren. Dabei handelt es sich einmal um Verfahrensvorschriften, die bei statusdistributiven Maßnahmen die Unpersönlichkeit der Beurteilung und die Gleichbehandlung von Schülern sicher sollen, und zum anderen um die inhaltliche Beschreibung von Anforderungen bei Prüfungen. Dazu gehören Vorschriften zur Sicherung von Bewertungsgrundlagen, Versetzungs- und Prüfungsvorschriften sowie Zu- und Abgangsbestimmungen. Diese Regelungen institutionalisieren die Kontinuität schulischer Leistungsbewertung und standardisieren Beurteilungsverfahren nach universalistischen Prinzipien. Diese Verfahrensregeln dürften eine wichtige Legitimationsgrundlage für statusdistributive Maßnahmen der Schule darstellen. Ein dritter Vorschriftenkomplex enthält Schutz- und Hygienevorschriften, Bestimmungen zur Schulgesundheitspflege und Regelungen der kustodialen Pflichten des Lehrers. Schließlich gibt es in den Schulrechtsbeständen aller Bundesländer eine lange Reihe von Erlassen, mit denen die Schulbehörden unsystematisch im Vertrauen auf die Ökonomie allgemeiner Bestimmungen versuchen, auftretende Einzelfragen generalisierend zu lösen.

Die extensive Definition von Aufsichtspflichten der Lehrer innerhalb und vor allem außerhalb der Schule und die bei Aufsichtspflichtverletzungen möglicherweise entstehenden Regreßforderungen oder gar die drohende Strafverfolgung wurden und werden von den Lehrern als wichtiger Hinderungsgrund für die Entstehung eines vielfältigen Schullebens angeführt. Mittlerweile sind jedoch die Aufsichts- und Haftungsprobleme versicherungstechnisch weitgehend entschärft worden (Hess 1977; NEVERMANN 1978). Überdies scheint sich insgesamt eine Tendenz abzuzeichnen, daß der Verordnungsgeber bei der Bestimmung der Aufsichtspflicht des Lehrers auch die notwendigen Freiräume

des Schülers, die eine Erziehung zur Selbständigkeit erfordert, berücksichtigt und die damit verbundenen Risiken bewußt in Kauf nimmt (diese Fragen sollen hier nicht weiter verfolgt werden).

Der Gruppe der reaktiv entstandenen Einzelschriften, die oftmals auf Anfragen von Schulen zurückgehen, lassen sich am leichtesten Beispiele entnehmen, wenn man die These vom Regelungsexzeß und der Bevormundung der Schule illustrieren will. Manche dieser Erlasse entbehren nicht einer gewissen Komik: wenn etwa die Anrede von Oberstufenschülern, die Beteiligung von Schülern an Treibjagden, das Halten von lebenden Tieren in Schulräumen oder das Schrott- und Lumpensammeln ministeriell geregelt werden. Viele dieser Vorschriften dürften in den Schulen gar nicht bekannt oder vergessen sein. Zudem scheinen diese Einzelschriften für die Struktur des gesamten Regelbestandes zunehmend untypisch zu werden. Sie sind eher kennzeichnend für eine historisch ältere Regelungsform, die durch Versuche einer systematischen Kodifikation des regulativen Programms zurückgedrängt wird. (Das bedeutet freilich nicht, daß ein Schulleiter, der meint, alle administrativen Verlautbarungen seinem Kollegium persönlich vortragen zu müssen, den „Regelexzeß“ der Schulverwaltung nicht greifbar machen und die Arbeit einer Konferenz blockieren könnte.)

Den Kernbereich des regulativen Programms bilden zweifellos die beiden zuerst genannten Vorschriftengruppen. Im folgenden soll anhand zweier Beispiele nach ihrer Steuerungskapazität und nach möglicherweise wichtigen Sekundärfunktionen gefragt werden. Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien gelten im allgemeinen als das zentrale Steuerungsinstrument der Schulverwaltung. Auch die Partizipationsempfehlung des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS sah hierin den wichtigsten Hebel der staatlichen Schulaufsicht. Und es scheint in der Tat unmittelbar einleuchtend zu sein, daß von ihrer Präzision und Verbindlichkeit die inhaltlichen Gestaltungsspielräume der Schule abhängen.

Durch die bisherigen Richtlinien – sei es, daß sie die ältere Form der reinen Stoffpläne aufweisen oder „moderner“, lernzielorientiert aufgebaut sind – scheinen sich Lehrer im allgemeinen nicht in ihren didaktischen und methodischen Entscheidungen unangemessen eingeschränkt zu fühlen. Vielmehr gehören Selbständigkeit und Unabhängigkeit offenbar für Lehrer zu den wichtigsten Vorzügen ihrer Berufstätigkeit (NOELLE-NEUMANN/SCHMIDTCHEN 1968; FRANK 1969; HITPASS 1970). Fragt man gezielter nach Handlungsspielräumen bei der Unterrichtsgestaltung, so muß man den Eindruck gewinnen, daß sich Lehrer wohl kaum als gegängelte Unterrichtsbeamte fühlen. Nach den Befunden einer jüngeren Untersuchung, die 1977 an hessischen und nordrhein-westfälischen Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems durchgeführt wurde (KISCHKEL 1978, 1979), sahen nur knapp 3% der befragten Lehrer an traditionellen Schulen der Sekundarstufe I in der „zu geringen Freiheit bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte“ ein größeres Problem. Unter 56 vorgegebenen Schulalltagsproblemen hatte die mögliche Einschränkung didaktischer Entscheidungsmöglichkeiten die geringste Bedeutung. Lehrer an Gesamtschulen fühlen sich zwar häufiger in ihrer Unterrichtsfreiheit eingeschränkt, dennoch sind diese Probleme auch hier eher marginal. Die Richtlinien scheinen im allgemeinen ein relativ breiter Rahmen zu sein, der durch die Unterrichtsvorbereitungen des einzelnen Lehrers oder an Gesamtschulen und in größeren traditionellen Schulsystemen auch durch gemeinsame Unterrichtsplanung ausgefüllt wird. Ihre Steuerungswirksamkeit entfalten die Richtlinien – unterschiedlich von Fach zu Fach – in einem Fall vor allem in Verbindung mit den Vorauswahlen des Lehrbuchs und im anderen vermittelt über die kollegialen Absprachen, die dann wiederum den einzelnen Lehrer nicht unerheblich binden können.

Die begrenzte Steuerungskapazität scheint ein strukturelles Problem staatlich normierter Bildungsprogramme zu sein. Die Programme versuchen, an kulturelle Selbstverständlich-

keiten anzuknüpfen und dort, wo diese Grundlage brüchig geworden ist, durch einen höheren Abstraktionsgrad der Ziele bzw. eine Addition von spezielleren Zielsetzungen und Stoffen dem politischen Konsensgebot zu entsprechen. Das Ergebnis ist eine beträchtliche Ambiguität der Bildungsziele, vor allem im Bereich der „Kulturfächer“, sowie die notorische Stoffüberlastung des Programms. Beide Elemente dürften die Steuerungswirksamkeit von Lehrplänen herabsetzen. Aber die Bildungsprogramme sind nicht nur Steuerungsinstrumente, sondern in ihrem Rückgriff auf gesellschaftlich institutionalisierte Wertmuster stellen sie auch gleichsam vertrauensbildende Regeln dar, die das Durchschlagen einseitiger Interessen in die Schule verhindern und so eine innerinstitutionelle Flexibilität sichern, und zwar sowohl im Hinblick auf Unterrichts- und Erziehungsziele als auch in bezug auf die Wahl jener Wege, die zu ihnen führen sollen. Sie weisen symbolisch das Bildungsergebnis aus und wirken mit dieser kontrafaktischen Unterstellung als Schutz vor notwendigerweise auf Teilaspekte konzentrierte Wirkungskontrollen. Es ist sicherlich kein Zufall, daß wir in der Bundesrepublik lange Zeit keine funktionalen Analphabeten hatten (erst mit „der Vertrauenskrise“ der Schule gingen findige Pädagogen auf öffentliche Entdeckungsreisen) und allen Schulen derselben traditionellen Schulform bisher gleiche Leistungsfähigkeit amtlich bescheinigt wird. Wirkungskontrollen, welcher Art auch immer (z. B. Zentralabitur, Basistests der Industrie- und Handelskammern oder wissenschaftliche Vergleichsuntersuchungen), dürften im Hinblick auf *bestimmte* Zielsetzungen ein relativ effektives Steuerungsmittel darstellen, dessen Nutzung in einer multifunktionalen Organisation wie der Schule allerdings äußerst dysfunktionale Nebenfolgen hervorrufen kann, da Prioritäten intentionswidrig strukturell umdefiniert werden. Als einzige Schulform ist bisher die Gesamtschule diesem Mechanismus systematischer ausgesetzt worden, was ihre Entwicklung nicht unerheblich beeinflußt haben dürfte.

Eine Verbesserung der Steuerungskapazität der Richtlinien ist wohl nur um den Preis der Einschränkung ihrer vertrauensbildenden Funktionen zu erhalten. In diesem Fall müßten Richtlinien präziser und vor allem selektiver werden, was wiederum die Wahrscheinlichkeit politischer Konflikte erhöht und zugleich den Glauben an die Legitimität des institutionalisierten Programms beeinträchtigt. (Eine Vorahnung von den Folgen solcher Delegitimationsprozesse kann man erhalten, wenn man im Hessischen Landtag die Tartaren-Meldungen über Untaten einzelner Schulen oder Lehrer verfolgt. Etwas spitz könnte man derartige Entwicklungen durchaus als gesellschaftliche Öffnung der Schule oder in soziologischen Begriffen als institutionellen Entdifferenzierungsprozeß deuten.)

Wichtigstes curriculares Steuerungsinstrument sind im Zusammenhang mit den Lehrplänen die Stundentafeln, die für jede Jahrgangsstufe den Fächerkanon bestimmen, das Gesamtaufkommen des wöchentlichen Unterrichts festlegen und mit der Verteilung der Wochenstunden auch eine quantitative Vorentscheidung über die Bedeutung und Hierarchie der Lerngegenstände fällen. In einem Kürzel zusammengefaßt, repräsentieren sie die an Schüler gerichteten Ansprüche und stellen in Verbindung mit den Lehrplänen schulisches Lernen unter die Bedingung knapper Zeit. Mit der (im Prinzip an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten) Fächereinteilung werden lebensweltliche Erfahrungszusammenhänge zum Zwecke systematischen Lernens analytisch zerschnitten. Daraus ergibt sich die vielfach kritisierte Diskontinuität von Lernerfahrungen eines Schultags, die in unseren Schulen mit ihrem 45-Minuten-Rhythmus besonders ausgeprägt ist. Dennoch

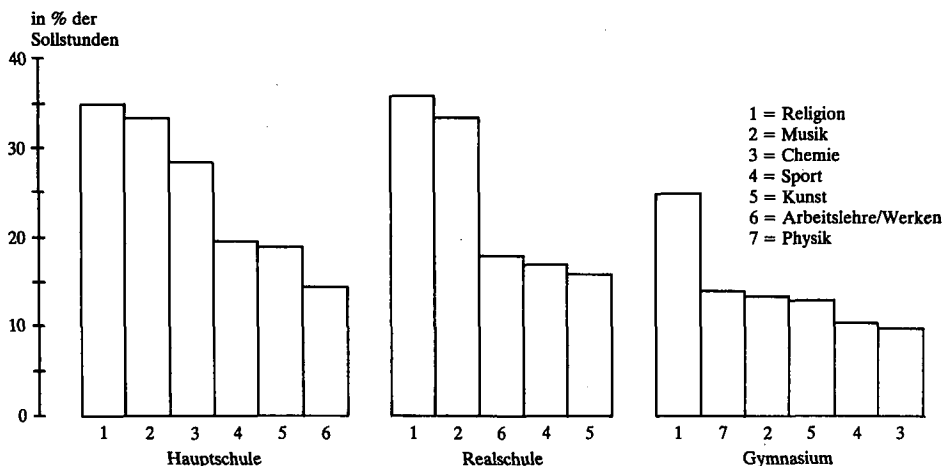
weist auch die Stundentafel eine gewisse Elastizität auf, die mehr oder minder sachdienliche organisatorische Arrangements zuläßt, je nachdem welche Prioritäten ein Schulleiter und sein Kollegium setzen. Es ist nicht erforderlich, die Maßnahme im einzelnen zu beschreiben; das Spektrum der Möglichkeiten reicht vom Blocken von Stunden über die inhaltliche und organisatorische Fachabstimmung bis hin zur bewußten Verwaltung von Zusatz- und Fehlstunden. Die meisten dieser Maßnahmen haben jedoch erhebliche Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung des einzelnen Lehrers, für die Kommodität seines Stundenplans und für die kollegiale Abstimmung und Konsensbildung.

Zwei empirische Beispiele für administrative und schulische Prioritätensetzungen können vielleicht verdeutlichen, daß die Sachlage komplexer, wohl aber nicht besser ist, als es die Kritik der verwalteten Schule gelegentlich darstellt. Für die seit 1973 in Berlin eingerichteten Gesamtschulen in Bildungszentren erarbeitete die Schulverwaltung Vorgaben zum Stundenplan und zur Unterrichtsorganisation, die einige bemerkenswerte Bestimmungen enthielten. Die zeitliche Grundeinheit des Unterrichtsbetriebs wurde auf 100 Minuten erweitert; im natur- und sozialwissenschaftlichen Fachbereich wurden Epochenunterricht ebenso wie eine enge Fachkooperation, die bis zur faktischen Integration reichen konnte, ermöglicht; ferner wurden Zeiteinheiten für Projektunterricht vorgesehen. Absicht dieser – nach einer Erprobungsphase sicherlich korrekturbedürftigen – Vorgaben war es, Rahmenbedingungen zu setzen, die Innovationen nicht nur ermöglichen, sondern von denen ein struktureller Zwang zur Revision des traditionellen Unterrichts ausgehen sollte. Durch den Einsatz unterschiedlicher Arbeitsformen, durch flexible Zeitgestaltung oder den Wechsel des Lernorts sollte ein Unterricht verwirklicht werden, in dem auch subjektiv mehr Zeit zur Verfügung stand. Nach einer Praxis von mehreren Jahren ist eine Reihe von Schulen zu gewohnteren Organisationsformen zurückgekehrt, in denen die Möglichkeiten eines offenen und Fächergrenzen überschreitenden Unterrichts keineswegs ausgeschöpft werden. Zur Erklärung dieser Entwicklung bieten sich verschiedene miteinander konkurrierende, aber in gewissem Maß sich möglicherweise auch ergänzende Möglichkeiten an. Einmal könnte man auf die Unentschiedenheit der administrativen Maßnahmen hinweisen, die sich im Nebeneinander von Fachunterricht und fächerübergreifenden Ansätzen zeigt. Das ganze wird dann, wie NEGt (1975) sagte, „durch pädagogische Postulate, nicht durch die inhaltliche und organisatorische Vermittlung dieser Unterrichtsformen“ zusammengehalten. Es ergibt sich „eine Weile ein labiles Gleichgewicht, welches aber regelmäßig die Tendenz hat, zur Seite des herkömmlichen, scheinbar sichere Orientierungen verbürgenden Fachunterrichts zu neigen“. Zum anderen wird man aber auch Faktoren wie die auf Dauer schwer einlösbaren Ansprüche an Unterrichtsplanung und -durchführung und die entstehenden organisatorischen und konsensuellen Belastungen als Ursachen der Rückkehr nicht unterschätzen dürfen.

Unser empirisches Wissen über die „Politik“ von Einzelschulen ist ausgesprochen kärglich. Arbeiten wie die von TILLMANN et al. (1979) über die kooperative Gesamtschule in Hessen oder von DIEDERICH/WULF (1979) über die Gesamtschule in Kierspe sind Ausnahmen, und unter älteren Arbeiten ragt immer noch ELLWEINS „Was geschieht in der Volksschule?“ (1960) hervor. Wir wissen im allgemeinen nicht, wie Schulen ihre Handlungsspielräume durch Interpretation und Umdeutung von Vorschriften definieren, in welcher Weise sie ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen, welche Prioritäten sie setzen oder welchen unausgesprochenen Regeln ihre Entscheidungen folgen. Angesichts dieser unbefriedigenden Situation wird man auf einzelne indirekte Indikatoren zurückgreifen müssen. Ein gewisser Hinweis auf schulische Prioritätensetzungen läßt sich aus Daten zur innerschulischen „Verwaltung des Lehrermangels“ gewinnen. Wenn Schulen mit den verfügbaren Lehrerstunden den Sollunterricht nicht abdecken können, stehen sie unter dem Entscheidungszwang, die Stundentafel kürzen zu müssen. Aus der Art und Weise, wie sie diese Kürzungen vornehmen, kann man gewisse Rückschlüsse auf die innerschulische „Erziehungsphilosophie“ ziehen. Aufgrund von Informationen der Lehrerindividualerhebung aus dem Jahr 1974 können wir für diesen Zeitpunkt Rangreihen von Fächern nach ihrem Fehlstundenanteil bilden. Die folgende Abbildung weist für die Schulform des dreigliedrigen Schulsystems jeweils die Fächer mit höchstem Fehlstundenanteil aus.

Bereits die Stundentafeln schreiben in ihrer Verteilung des Unterrichtsaufkommens den Vorrang kognitiver Rationalität fest. Die musischen Fächer und die Fächer Leibeserziehung und Arbeitslehre, die im traditionellen Kanon am ehesten so etwas wie ein ästhetisch-expressives und praktisches

Fehlstunden nach Schulart, 1974



Datenquelle: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Prognose des globalen, des schulorten- und des fächerspezifischen Lehrerangebots und Lehrbedarfs bis zum Jahre 1985, Bonn 1977, S. 110–112.

Gegengewicht zu den akademischen Angeboten verkörpern, sind schon – mit Ausnahme von Arbeitslehre in der Hauptschule – von ihrer in der Studentafel vorgesehenen zeitlichen Ausstattung her tendenziell Randfächer. Das akademische Übergewicht wird nun noch einmal verstärkt, wenn gerade diese Fächergruppen den höchsten Fehlstundenanteil aufzuweisen haben. Geht man von einer gewissen Varianz der Fehlstunden zwischen den Schulen aus, so kann man vermuten, daß es etwa an Haupt- und Realschulen nicht selten vorkommt, daß einzelne Klassen über mehrere Jahre keinen Unterricht in Musik oder Kunst erhalten. Diese sekundäre Gewichtung ist, wie man aus der Verteilung fachfremd erteilten Unterrichts schließen kann, nicht allein auf einen spezifischen Mangel an Fachlehrern in dieser Fächergruppe zurückzuführen, sondern stellt auch einen innerschulischen „Verwaltungsakt“ dar, der darauf hinweist, daß die in den Studentafeln institutionalisierten Wertmuster vom Lehrkörper internalisiert sind<sup>2</sup>. Daß sich Gegenbeispiele von Schulen anführen lassen, die sehr wohl verstanden haben, sich ein ausgeglicheneres Profil zu geben oder zu bewahren, muß geradezu zur empirischen Untersuchung, wie dies unter gegebenen administrativen Rahmenbedingungen gelingen kann, herausfordern.

Auch ein noch so vorläufiger Versuch, innerschulische Handlungsspielräume zu umreißen, hat auf das behördliche Kontroll- und Aufsichtssystem einzugehen, das – wie man in schulkritischer Literatur oft lesen kann – im Lauf der Zeit zunehmend dichter geworden sei, so daß Lehrer und Schulen ständigen schulaufsichtlichen Eingriffen ausgesetzt seien. Wenn man in der Schule von Schulaufsicht spricht, denkt man zunächst an den Schulrat, seinen Unterrichtsbesuch oder seine Mitwirkung bei Prüfungen und dienstlichen Beurteilungen. Der Schulrat, dem die unmittelbare Aufsicht über die Schulen obliegt, ist das wichtigste Kontrollorgan der Schulaufsichtsbehörden. Er nimmt jedoch in Form von Beratung oder durch Weisung im Einzelfall auch Steuerungsfunktionen wahr. Dabei

2 In ähnliche Richtung deutet der Umstand, daß das, was man traditionell unter „Schulleben“ verstand, in theoretischen und pädagogisch-praktischen Diskussionen lange Zeit ein Schatten-dasein führte, ja der Begriff selbst in Vergessenheit zu geraten schien (vgl. LASSAHN 1981).

gehen Beratung und Weisung ziemlich nahtlos ineinander über. Durch zwei jüngere empirische Untersuchungen wissen wir relativ gut über die Tätigkeit von Schulräten Bescheid (POSCHARDT 1978; HOPF et al. 1980). Ein Ergebnis der Untersuchung von HOPF ist der Nachweis, daß die schulaufsichtliche Einwirkung auf die Einzelschule und den einzelnen Lehrer, von Konfliktfällen abgesehen, als ein über die symbolische Dokumentation von Anforderungsmustern vermittelter Prozeß zu verstehen ist. Solche symbolische Bedeutung kommt etwa dem Ausbildungsbesuch und vor allem der Unterrichtsvisitation aus „besonderem Anlaß“ zu, die administrative Anforderungen und Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrern definieren.

Diese Befunde lassen sich durch Daten zur Entwicklung des quantitativen Verhältnisses von Schulaufsichtsbeamten und Lehrern, der sog. Kontrollspanne, stützen. Die Angaben in *Tabelle 1* erlauben, die Entwicklung im nichtgymnasialen Bereich für Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen zu beschreiben, die sich in ähnlicher Form auch in anderen Bundesländern wiederfindet.

*Tabelle 1:* Hauptberufliche Lehrer, Schulen sowie Schulaufsichtsbeamte in Schulämtern nach ausgewählten Schularten in Baden-Württemberg, 1960 bis 1979, und Nordrhein-Westfalen, 1965 bis 1979

<i>Jahr</i>	<i>Lehrer</i>	<i>Schulen</i>	<i>Schulaufsichts- beamte</i>	<i>Lehrer je Auf- sichtsbeamten</i>	<i>Schulen je Auf- sichtsbeamten</i>
<i>in Baden-Württemberg an Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen</i>					
1960	21481	4280	90	238,7	47,6
1965	27398	4447	135	202,9	32,9
1970	36041	4435	133	271,0	33,3
1975	51654	3637	175	295,2	20,8
1979	60645 <sup>1</sup>	3577 <sup>1</sup>	175	346,5	20,4
<i>Nordrhein-Westfalen an Grund-, Haupt- und Sonderschulen</i>					
1965	41718	7013	147	283,8	47,7
1970	49058	5971	161	304,7	37,1
1975	70834	5674	201	352,4	28,2
1979	82379 <sup>1</sup>	5544	225	366,1	24,6

1 Vorläufiges Ergebnis. – Quellen: Statistisches Bundesamt: Fachserie A, Reihe 10, 1965 (1969), 1970 (1974); Fachserie 11, Reihe 1.1, 1975 (1977); Fachserie 1, Reihe 1, 1976 (1978), 1977 (1979); Bildung im Zahlenspiegel 1980. Stuttgart/Mainz 1980; sowie die entsprechenden Haushaltspläne.

Die Daten zeigen, daß die Verstärkung des Aufsichtspersonals in den Schulämtern mit der Expansion des Lehrkörpers in den beaufsichtigten Schulen keineswegs Schritt gehalten hat, so daß sich die Kontrollspanne in dem Zeitraum, für den für beide Länder Daten zur Verfügung stehen, vergrößert hat. Die Entwicklung der Kontrollspannen hat dazu geführt, daß die Schulaufsichtsbeamten ihre Aufmerksamkeit konzentriert auf Gelenkstellen der Lehrerkarriere (Verbeamtung und Beförderung) und kritische Einzelanlässe richten. Die zunehmende Belastung führte dazu, daß Regelbesuche im Rahmen der dienstlichen Beurteilung oftmals ausgesetzt werden. So kann heute ein Lehrer keineswegs mehr mit Sicherheit erwarten, daß er nach seiner Verbeamtung noch einmal von der Schulaufsicht in seinem Unterricht besucht wird – es sei denn, er würde als „Sorgenkind“ der Schulaufsicht zu einem „besonderen Anlaß“. Unterrichtsbesuche aus besonderem Anlaß gehen in der Regel auf Elternbeschwerden zurück, die dem Schulrat nach Rücksprache mit dem Schulleiter so gravierend erscheinen, daß er meint, ihnen durch einen Unterrichtsbesuch nachgehen zu müssen. Solche Unterrichtsbesuche kommen vor; sie sind jedoch die absolute Ausnahme.

Im gymnasialen Bereich läßt sich die Entwicklung der Aufsichtsintensität schwerer abschätzen, da hier große Länderdifferenzen vorhanden sind. Einige Bundesländer haben schon seit geraumer Zeit das Aufsichtspersonal der Schulbehörden durch zu Ministerialbeauftragten oder Fachberatern ernannte Studiendirektoren ergänzt. Teilweise sind auch Schulaufsichtsbefugnisse formell auf Schulleiter übergegangen. Nordrhein-Westfalen hat jedoch diese Schritte rechtlich nicht vollzogen. *Tabelle 2* gibt einen Überblick über die Entwicklung der Kontrollspannen im Gymnasialbereich dieses Bundeslandes.

*Tabelle 2: Hauptberufliche Lehrer an Gymnasien, Zahl der Gymnasien sowie Schulaufsichtsbeamte in Schulkollegien in Nordrhein-Westfalen, 1965 bis 1979*

<i>Jahr</i>	<i>Lehrer</i>	<i>Schulen</i>	<i>Schulaufsichts- beamte</i>	<i>Lehrer je Auf- sichtsbeamten</i>	<i>Schulen je Auf- sichtsbeamten</i>
1965	13 434	519	35	383,8	14,8
1970	18 141	627	39	465,2	16,1
1975	24 351	638	38	640,8	16,8
1979	32 590 <sup>1</sup>	646 <sup>1</sup>	40	814,8	16,2

1 Vorläufiges Ergebnis. – Quellen: Statistisches Bundesamt: Fachserie A, Reihe 10, 1965 (1969), 1970 (1974); Fachserie 11, Reihe 1.1, 1975 (1977); Fachserie 1, Reihe 1, 1976 (1978), 1977 (1979); Bildung im Zahlenspiegel 1980. Stuttgart/Mainz 1980; sowie die entsprechenden Haushaltspläne.

Im Jahr 1965 hatte ein Schulaufsichtsbeamter des Schulkollegiums 384 Lehrer zu betreuen (eine Relation, die 1979 in den Schülämtern erreicht wurde). 1979 war er für mehr als die doppelte Anzahl, nämlich für 815 Gymnasiallehrer zuständig. Aus der Entwicklung der Aufsichtsrelation geht hervor, daß man nicht nur von einer deutlichen quantitativen Veränderung der formalen Kontrollspanne reden darf, sondern daß sich einschneidende qualitative Veränderungen vollzogen haben müssen: Realistisch kann man hier kaum noch von einer Beaufsichtigung des Lehrers reden, vielmehr ist die einzelne Schule zum Gegenstand der Aufsicht geworden. Damit hat sich auch die Schulleitung in den vergangenen zwei Jahrzehnten verstärkt zum maßgeblichen Ansprechpartner der Schulaufsicht und zur entscheidenden Gelenkstelle zwischen Schulbehörde und Einzelschule entwickelt. Berücksichtigt man ferner die in den neueren Schulverfassungsgesetzen vorgenommene Kompetenzverteilung zwischen Schulleitung und Kollegium, so kann man zu dem Schluß gelangen, daß der innerschulischen Abstimmung für die Gestaltung der Schulkwirklichkeit heute potentiell größere Bedeutung zukommt, als das vielleicht 1960 der Fall war.

Wir wissen nicht genau, wie sich Verwaltungsvorschriften und Weisungen der Vorgesetzten in Schulaufsicht und Schulleitung im einzelnen als Einschränkungen und Störfaktoren auswirken und wie Lehrer damit umgehen. Aufgrund verfügbarer empirischer Untersuchungen kann man jedoch versuchen, die relative Bedeutung der Störung der pädagogischen Arbeit durch Schulverwaltung und Vorgesetzte abzuschätzen. In einer Reihe von Untersuchungen, die zwischen 1958 und 1977 durchgeführt wurden, befinden sich auch Fragen nach beruflichen Störfaktoren und Alltagsproblemen von Lehrern. Im Unterschied zu dem Befund einer im Jahre 1928 durchgeführten Untersuchung, nach der dem „schädlichen“ Einfluß der Schulaufsicht relativ große Bedeutung zugemessen wurde, ist die Reglementierung durch Vorschriften und schulaufsichtliche Maßnahmen nach den neueren Ergebnissen ein durchweg untergeordnetes Schulalltagsproblem. Dieser Befund wird durch empirische Daten zur Konflikthäufigkeit zwischen Lehrern und Vorgesetzten bzw. bürokratischem Apparat im wesentlichen gestützt (vgl. BAUMERT 1980).

Schulen und Lehrer besitzen keine *rechtlich* gesicherte Selbständigkeit oder pädagogische Freiheit. Dennoch – und das sollte aus dem Vorhergehenden deutlich werden – verfügen



sie nicht nur über bestimmte faktische Gestaltungsspielräume, sondern auch über eine nicht unbeträchtliche Definitionsgewalt ihrer Freiräume. Das regulative Programm der Schulen besitzt in vielen Punkten eine interne Elastizität, die den Übergang von erlaubten zu unerlaubten Maßnahmen durchaus fließend erscheinen läßt. Zudem ist die Mehrzahl schulischer Normen kaum sanktionsbewehrt, und Normverstöße werden aufgrund der geringen Kontrolldichte in der Regel nicht bemerkt (man denke nur daran, daß in Nordrhein-Westfalen erst der Rechnungshof tätig werden mußte, damit das äußerst erstaunliche Verhalten von Lehrern bei der Abrechnung von Überstunden aufgedeckt wurde). Selbst wenn Verstöße bemerkt werden, folgen in den seltensten Fällen tatsächlich Sanktionen, zumal wenn Schulleitung und Kollegium die Entscheidungen gemeinsam tragen. Nicht selten sind bestimmte Normverstöße geradezu Voraussetzung für einen halbwegs geordneten Schulbetrieb. Gleichwohl dürfte der Eindruck nicht falsch sein, daß die wenigsten Schulen ihre Definitionsgewalt extensiv auslegen, um die Vision einer „humaneren“ Schule im schulischen Alltag durchscheinen zu lassen, ja viele Schulleiter und Kollegen nicht einmal auf der Hand liegende Freiräume ausnutzen, um ihren Schulen ein eigenes pädagogisches Profil zu geben.

Nicht selten wird dies auf ein Aufklärungs- und Ausbildungsdefizit oder einen Mangel an Selbstbewußtsein der Lehrer zurückgeführt, der durch die bürokratische Grundstruktur der Organisation induziert oder zumindest verstärkt wird. Diese Gesichtspunkte sind nicht unbedeutend, jedoch auch gewiß keine hinreichende Erklärung des Sachverhalts. Es spricht manches dafür, daß Erklärungsversuche aussichtsreicher sind, die nicht die Restriktionen rechtlicher und administrativer Rahmenbedingungen oder die Person des Lehrers in den Mittelpunkt rücken, sondern bei der Analyse der relativen Trägheit des Systems zunächst danach fragen, ob das institutionelle Bedingungsgefüge durch die Art und Weise, wie Grundprobleme von Schule definiert und Lösungsmöglichkeiten vorgezeichnet werden, nicht auch in beträchtlichem Maß entlastet wirkt: etwa indem strukturell angelegte Widersprüche und Konflikte in bestimmten Grenzen stillgelegt, Abstimmungen in erträglichem Umfang gehalten, Erwartungen berechenbar gemacht und dem einzelnen Lehrer Nischen persönlicher Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden, so daß er im Saldo zu einer relativ hohen Berufszufriedenheit gelangen kann. Die Frage der Schulkrise und ihrer Bewältigung stellt sich dann etwas anders. Einmal wird man Folgeprobleme von Maßnahmen stärker beachten müssen, die auf die Krisenphänomene antworten sollen, schon um sich hinsichtlich ihrer Durchhaltbarkeit keine Illusionen zu machen, und zum anderen wird man sich der grundsätzlichen Überlegung zu stellen haben, auf welche gesellschaftlichen Veränderungen Schule, die immer nur „schulisch“ sozialisiert, überhaupt sinnvollerweise antworten kann.

#### *4. Pädagogische Funktionen institutioneller Regelungen*

Eine der wichtigsten Entlastungsfunktionen institutionalisierter Regeln besteht in der Vorformung legitimer Erwartungen. In der Formalisierung spezifischer Verhaltenserwartungen liegt für Schulleiter und Lehrer, aber auch für Schüler und Eltern eine Schutzvorkehrung, insofern bestimmte sachlich unangemessene, emotional zu belastende oder in anderer Weise zu persönliche Erwartungen und Zumutungen mit dem Hinweis auf die

Mitgliedschaftsbedingungen zurückgewiesen werden können, ohne daß in jedem Fall die Mühe argumentativer Überzeugung erfolgreich geleistet werden müßte. Man mag im Einzelfall den Rückzug des Lehrers auf seine Beamtenrolle pädagogisch für falsch, die Abweisung von Elternwünschen für das Zusammenleben für belastend oder die Nichtberücksichtigung einer Anregung des Bürgermeisters für politisch unklug halten, dennoch stellt der Rückgriff auf Formalstrukturen eine wichtige organisatorische Kompensationsmöglichkeit dar, die Enttäuschungsrisiken vermindern und die Bewältigung von Konflikten erleichtern kann. Das Gefüge institutioneller Regelungen, seien sie stärker formaler oder eher informeller Natur, stellt gewissermaßen ein System von nicht gleichzeitig versetzbaren Grenzsteinen dar, die bestimmte Anhaltspunkte, zu denen man zurückkehren kann, vermitteln. Sie verringern Entscheidungs- und Handlungsalternativen und damit zugleich auch den aktuellen Abstimmungs- und Konsensbedarf der Einrichtung.

Ein solcher Orientierungsrahmen dürfte eine nicht unwesentliche Voraussetzung für die kontinuierliche Weiterentwicklung einer Schule sein, da gezielte Veränderungen, die nicht in eine strukturelle Überforderung der Beteiligten münden, in der Regel wohl nur vor dem Hintergrund nicht in Frage gestellter Strukturmerkmale denkbar sind. Manche Gesamtschulen waren in einer frühen Entwicklungsphase vielleicht das Beispiel einer Institution, wo zu vieles gleichzeitig geändert werden sollte, so daß es zu einem Mangel an selbstverständlichen Ordnungsgesichtspunkten kam. Zugleich legen die institutionellen Regeln auch in Umrissen die Themen fest, die legitimerweise Gegenstand von Konflikten werden können. Damit ist freilich auch die Möglichkeit gegeben, daß ein Lehrer, ohne dafür rechenschaftspflichtig zu sein, seine Person stärker abschirmt oder sein persönliches Engagement weiter zurücknimmt, als es für die Sozialisationsaufgaben der Schule zuträglich ist. Andererseits erhöhen diese institutionellen Vorkehrungen die Wahrscheinlichkeit, daß Enttäuschungen und Auseinandersetzungen auf lange Frist für die Beteiligten psychisch erträglich bleiben (FELDHOF 1970; LESCHINSKY 1978; ROEDER et al. 1977).

Keine Schule, die einen gewissen Grad interner Differenzierung aufweist und nicht mit jedem Neueintritt eines Schülerjahrgangs oder einem Personalwechsel in eine „Identitätskrise“ geraten soll, kann darauf verzichten, bestimmte Verhaltenserwartungen in sachlicher und sozialer Hinsicht auf Dauer zu stellen. Ausreichende Stabilität und innere Stimmigkeit des Schulethos scheinen keine unwesentlichen Bedingungen für den langfristigen Sozialisationserfolg einer Schule zu sein (RUTTER 1979). Das Bewußtsein für die Bedeutung institutioneller Regelungen wird um so wichtiger, je stärker eine Schule auf Veränderung und Weiterentwicklung setzt. Bei einer Automatisierung und „Entschulung“ der Schule werden zwangsläufig neue Definitions- und Institutionalisierungsleistungen erforderlich, im Hinblick auf Auswahl, Hierarchie und Organisation von Lerngegenständen, die Abgrenzung von Schule und „Nicht-Schule“, von Öffentlichem und Privatem ebenso wie im Hinblick auf die Balance zwischen gegenwärtigen Schülerbedürfnissen und einem präskriptiven Entwurf der Erwachsenenrolle.

Im folgenden soll das Problem der Institutionalisierung von Unterricht von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Zunächst soll die strukturelle Trennung von Schule und „Nicht-Schule“ bei gefächertem Unterricht diskutiert werden, um daran die Frage nach der Verantwortung für Sinn und Zusammenhang von Lernerfahrungen anzuschließen. In einem weiteren Schritt soll der Frage nachgegangen werden, mit welchem Konsens- und Abstimmungsbedarf, mit welchem organisatorischen Aufwand und welchen persönlichen Belastungen bei unterschiedlichen Randbedingungen zu

rechnen ist. In einem abschließenden Abschnitt soll dann verdeutlicht werden, daß für das Problem eines sich zunehmend lockernden Zusammenhangs zwischen Schule und außerschulischer Erfahrung offenbar keine einfache und schlüssige Lösung bereitliegt.

#### 4.1. Schule und „Nicht-Schule“

Ein wesentliches Merkmal des Regelschulwesens ist die klare und institutionell verankerte Trennung von Schule und „Nicht-Schule“. Die im Schulunterricht vermittelten Wissensbestände und Deutungsmuster werden mit der Jahrgangsfolge zunehmend nach getrennten Lernbereichen angeordnet. Die Grundstruktur des Curriculum ist durch die Trennung von Bildungsinhalten gegeneinander und einer im allgemeinen hohen Festigkeit der Grenzziehung zwischen den Wissensbereichen gekennzeichnet. BERNSTEIN (1971) führte zur Charakterisierung derartiger Bildungsprogramme, die auf der Addition stark klassifizierter Inhaltsbereiche beruhen, den Begriff des „Kollektionscode“ ein. Zugleich sind jedoch die im Programm ausgewiesenen Fachgebiete mit unterschiedlichem Gewicht und unterschiedlicher Reputation ausgestattet. Wenn man sich aus heuristischen Gründen auf eine etwas unscharfe Zweiteilung einläßt, so wird man sagen können, daß die „akademischen“ Fächer, die unter dem Vorrang kognitiver Rationalität stehen, traditionell den Mittelpunkt des Kanons bilden. Mit einem ungefähr doppelt so großen Zeitbudget besitzen sie heute gegenüber jenen Fächern, die stärker ästhetisch-expressive und religiös-konstitutive Kulturbestände vermitteln, ein deutliches Übergewicht. Eine weitere Rangfolge findet sich innerhalb der akademischen Fächer, unter denen Deutsch, die Fremdsprachen und Mathematik die eigentlichen Hauptfächer darstellen. Wohl nicht zuletzt infolge dieser mehrfachen Hierarchisierung entsteht der Eindruck einer intern differenzierten Geschlossenheit des Kanons. Diese scheinbare Geschlossenheit und Schlüssigkeit grenzt das Schulcurriculum gegen Wissensgebiete, die nicht unter die eingeführten Fächer subsumierbar sind, ab und legt entsprechend einfache Definitionen von „Bildung“ und „Nicht-Bildung“ nahe. Diesen Sachverhalt erfaßt der Begriff „Kollektionscode“ nur unvollkommen.

Mit der Fächerung des Unterrichts werden lebensweltliche Erfahrungszusammenhänge zerschnitten. Schule vermittelt zunächst einmal „pädagogisches“ Wissen, das vom Alltagswissen, das auf dem biographischen Erfahrungshintergrund von Lehrern und Schülern beruht, mehr oder minder getrennt ist. Zugleich erlaubt jedoch erst diese Trennung, schulische Lernangebote prinzipiell im Hinblick auf Lehr- und Lernbarkeit auszuwählen, zu präparieren und in eine systematische Anordnung zu bringen, der eine auf ein noch fernes Ziel hin geplante Abfolge von Lernschritten entspricht. Ist die Fächerung zum Ende der Grundschule erst einmal voll ausgebildet, werden die Gegenstände innerhalb eines Fachs in der Regel so angeordnet, daß Themen und Fragestellungen, die Fachgrenzen und damit die Systematik der Fächereinteilung selbst überschreiten, Schülern erst in einer relativ späten Phase ihres Bildungsgangs zugemutet werden. Auf diesem Fundament ruht die Vorstellung, daß Schule zu Bildungsabschlüssen führe, obwohl man kaum noch anzugeben vermag, was die vermittelten Gegenstände als „Bildung“ zusammenhält, und nach der in den letzten beiden Jahrzehnten erfolgten curricularen Angleichung der Schulreformen Bildungspatente zwanglos nach der zeitlichen Dauer des Schulbesuchs gestaffelt werden können. Die undramatische Verabschiedung von schulformtragenden Bildungsidealen kann dies vielleicht noch einmal verdeutlichen. Institutionalisierte

Abschlußregelungen und das curriculare und organisatorische Grundmuster der Schule greifen, sich wechselseitig stützend, ineinander.

Die zumal bei gefächertem Unterricht klare Trennung zwischen „pädagogischem“ Wissen und Alltagswissen signalisiert Geschlossenheit und Identität von Schule und scheint intern organisatorische Lösungen zu ermöglichen, welche die Unsicherheiten und Belastungen der Lehrertätigkeit zumindest erträglich machen. Die Fächerung der Regelschule ist Voraussetzung für eine überschaubare Unterrichtsplanung, die durch klare Zeitabschnitte formal gegliedert ist, sich auf ein relativ stabiles Anspruchsniveau einpendeln kann und gerade aufgrund ihres hohen Ausschließungsgrads Unterricht bei allen Unwägbarkeiten einigermaßen vorhersehbar macht. Dieser institutionelle Rahmen begünstigt die Unterrichtsdurchführung in Eigenverantwortung des einzelnen Lehrers, bei der notwendige Abstimmungen mit Kollegen gering gehalten und im Grunde auf wenige Zeitpunkte im Schuljahr begrenzt werden können. Die Vorentscheidungen der Stundentafel und der Lehrpläne entlasten die Lehrer von einem konfliktreichen Aushandeln der relativen Bedeutung einzelner Lerngegenstände in ihrer täglichen Arbeit und nehmen ihnen zu einem gewissen Teil die Verantwortung für Sinn und Zusammenhang des Curriculum und die langfristig kumulative Wirkung schulischen Lernens ab. Zudem stecken sie die Grenzen ab, innerhalb derer man sich in einer gemeinsamen Fachsprache leichter über die Strukturierung von Themen und Stoffen verständigen kann. Dieses organisatorische Grundmuster stützt die Entwicklung einer professionellen Identität als Fachlehrer, zumal die akademischen Bezugsdisziplinen der Unterrichtsfächer in der Regel einen stabileren identitätsstiftenden Bezugsrahmen zu geben scheinen als die gemeinsame Vermittlungswissenschaft der Pädagogik, die einerseits mit notorischen disziplinären Abgrenzungsproblemen belastet und andererseits durch das schwer behebbare Defizit einer wenig entwickelten Sozialtechnologie gekennzeichnet ist. Insgesamt scheinen dies Tätigkeitsbedingungen zu sein, die ausreichende individuelle Arrangements des Lehrers zulassen, die jene strukturell angelegte Erfolgsunsicherheit in Unterricht und Erziehung und das nicht zuletzt daraus resultierende Gefühl einer dauernden Überbelastung, das viele Lehrer teilen, soweit zu kompensieren vermögen, daß im Saldo eine relativ hohe Berufszufriedenheit erreichbar ist (BAUMERT 1980).

#### 4.2. Verantwortung für Sinn und Zusammenhang von Lernerfahrungen

In unterschiedlicher Radikalität setzt die Schulkritik an der Trennung von Schule und „Nicht-Schule“ an, sei es, daß sie die Fragmentierung von Wissensbereichen, die Erfahrungsarmut der Regelschule oder ihre kognitive Einseitigkeit problematisiert oder in ihrer entschiedensten Position einen Widerspruch zwischen „Bildung“ und formalisiertem Lernen zu erkennen meint. Mit dieser Kritik wird das Problem der Begründung und Verantwortung für den selektiven Inhalt und den internen Zusammenhang des Bildungsprogramms aktualisiert. Auch zu Zeiten, in denen das Wissen vorgeblich noch überschaubar war, bezog sich Bildung und schon gar Schulbildung immer auf eine Auswahl von Kulturbeständen, deren Definition sozial kontrolliert wurde. Die „Unwahrscheinlichkeit“ der jeweiligen historischen Lösung blieb solange unter den institutionellen Selbstverständlichkeiten verborgen, wie nicht alternative Bildungsdefinitionen zu einer Neuvermessung des Horizonts ausgeschlossener Möglichkeiten herausforderten. Das Problem der Anpassung an kulturellen und sozialen Wandel hat die Schule traditionell durch die Addition

neuer Sachgebiete und die Differenzierung von Schulformen zu lösen versucht. In jüngster Zeit wurde dieser Differenzierungsprozeß unter den Bedingungen schneller Expansion tendenziell in die einzelne Bildungseinrichtung verlegt. Diese Anpassungsmaßnahmen führten zu Gewichtsverschiebungen, ließen jedoch das Grundmuster des Kollektionscodes unberührt. Durchsetzungs- und Rechtfertigungsprobleme treten freilich in ganz anderer Weise auf, wenn an der inhaltlichen und organisatorischen Grundstruktur des Programms gerührt wird.

Schon Reformmaßnahmen, die im Vergleich zu weitergehenden Entschulungsvorstellungen moderat erscheinen müssen, wie etwa die Integration von Unterrichtsfächern, stoßen auf beträchtliche Realisierungsschwierigkeiten, die nicht nur auf administrative Unwilligkeit zurückgehen. Die Zusammenfügung bislang getrennter Unterrichtsfächer bringt eine Neubewertung von Wissensbereichen mit sich, greift in die Dominanzverhältnisse des Fächergefüges ein, berührt die fachliche Identität von Lehrern und kann einen Zwang zur Umorientierung ausüben. Integrationsprobleme dürften um so größer sein, je stärker sich ein Unterrichtsfach in der Beziehung zu einer etablierten akademischen Disziplin versteht. So kann etwa die Einführung des Fachs Arbeitslehre vielleicht noch unmittelbar als eine „Aufwertung“ der handwerklichen Fächer Werken, Handarbeit und Hauswirtschaft erscheinen, obwohl es sich schon als schwierig erweisen kann, ihre praktischen und musischen Qualitäten im Rahmen des neuen Fachs aufzuheben. Bei der Einrichtung einer integrierten Gesellschaftskunde ist die doppelte Aufgabe, einmal die besonderen Beiträge und Leistungen der Fächer für die Beantwortung übergreifender Fragestellungen zu bestimmen und zum anderen einen integrierenden und konsensfähigen Bezugsrahmen zu entfalten, vermutlich noch schwerer zu erfüllen. Soll der neue Gegenstandsbereich mehr als die Addition letztlich disparater Wissens Elemente sein, so müssen seine latenten Beziehungsstrukturen, die „relational ideas“, wie BERNSTEIN sie nennt, ins Bewußtsein gehoben werden.

Dies leistet der lockere Hinweis auf eine Typik von Lebens- und Verwendungssituationen sicherlich nicht. Wenn man entsprechende Untersuchungsbefunde, die an einem Modellversuch zur schulnahen Curriculumentwicklung gewonnen wurden, generalisieren darf, so scheint diese Aufgabe in einer autonomen Zusammenarbeit von Lehrern ohne institutionelle Vorgabe eines Orientierungsrahmens schwer einlösbar zu sein (BAUMERT/RASCHERT et al. 1978).

Auch entschiedenere Versuche, die beklagte Lebensfremdheit des Schulgettos zu überwinden, indem unter weitgehendem Verzicht auf gefächerten Unterricht die Möglichkeiten des Lernens durch unmittelbare und selbstregulierte Erfahrungen im Rahmen der Schule selbst erweitert oder die gesellschaftliche Umwelt zum Lernort neben der Schule werden, lösen nicht von selbst und gleichsam nebenbei das „Bildungsproblem“ der Schule: die „Ordnung von Vorstellungswelten“ (WILHELM 1969), die Entwicklung gemeinsamer Erkenntnisformen und Handlungsregeln und die Verständigung über die Tatsache geteilter grundlegender Lebensprobleme (HENTIG 1980). Erfahrungen, die in formalisierten Bildungsprozessen vermittelt werden, sind immer stellvertretende Erfahrungen – stellvertretende Erfahrungen auch dort, wo sie als direkte Erfahrungen mit der Umwelt geplant sind. Schule kann keine geraffte Vorwegnahme vorab interpretierter Lebenspraxis sein. Ihre Erfahrungsangebote sind exemplarischer Natur, die so beschaffen sein

müssen, daß ein Schüler sie als eigene, unmittelbare Erfahrung wahrnehmen, sich aber zugleich von ihnen reflexiv distanzieren kann. Alles, was Schule innerhalb oder außerhalb des Schulhauses tut, wird nicht nur bürokratisch, sondern mindestens ebenso nachhaltig pädagogisch überformt. Schulische Lernsituationen müssen in der Regel in der „Schwebe des gespielten Ernstes“ (RUMPF 1973) verbleiben; auf den Ernstfall der wichtigsten Lebensentscheidungen bereiten sie bestenfalls vor. Insofern ist Schule allemal sichtbarer Ausdruck eines Moratoriums.

Ist man sich dieses konstitutiven Dilemmas von Schule bewußt, so ist ersichtlich, daß die Kritik an der Erfahrungsarmut der Schule den Finger in der Tat auf eine strukturell problematische Stelle legt, aber mit dem Vorschlag einer Entschulung der Schule noch nicht ohne weiteres für Sinn und Struktur des „Erfahrungscurriculum“ einsteht oder den Ernstcharakter des verschulten „wirklichen Lebens“ gewährleisten könnte. Ein innerer Zusammenhang wird erst durch die konstruktiven Leistungen einer begründeten Auswahl und deutenden Organisation von Erfahrungsausschnitten hergestellt, und der Ernst gesellschaftlicher Tätigkeit, ihre Zielgerichtetheit, die andauernde Anstrengung und ihr Folgenreichtum finden sich in der Schule nur in strukturellen Analogien wieder, die in institutionelle Regeln eingelassen sind oder in den die Schüler-Lehrer-Interaktion steuernden Normen zum Ausdruck kommen. Es ist keineswegs selbstverständlich, daß Schüler die Erfahrungsgegenstände, die ihnen die Schule in konkreter Ganzheit und Anschaulichkeit zugänglich macht, im praktischen Umgang als konzeptionellen Zusammenhang wahrnehmen. Mit dem Angebot direkter Erfahrungsmöglichkeiten ist noch keine Vorkehrung getroffen, daß Lernprozesse autonomer und weniger fragmentiert als im gefächerten Unterricht verlaufen, so daß sie subjektiv als nicht belanglos empfunden werden. Entsprechende Erfahrungen mit dem Gesamtunterricht der „aufgelockerten Volksschule“ der fünfziger Jahre haben offenbar zu einer Suche nach einer flexiblen Verbindung von Fach- und Projektunterricht geführt, bei der das Fach relativ stabile Ordnungsgesichtspunkte anbieten und die Kontinuität von Lernschritten verdeutlichen konnte (SCHULTZE/BELSER 1958). Auch die verfügbaren empirischen Daten über Formen offenen Unterrichts, die jene dem traditionellen Unterricht zugeschriebenen Mängel nicht einfach wiederholen, lassen erkennen, daß den Lehrern hier ein schwieriger Balanceakt abverlangt wird: zwischen zielsetzendem, motivierendem und ordnendem Eingreifen und zwanglosem Gewährlassen, zwischen Zurückhaltung und der Sorge für angemessene sachliche und soziale Voraussetzungen, die eine erfahrungsgeleitete Aneignung widerborstiger Realität ermöglichen und anregen können (GOODLAD 1975; SHIMAN et al. 1974; BENNETT 1976; RAMSEGER 1977; ROEDER 1980). Es wäre ein Mißverständnis, zu meinen, Entschulungsmaßnahmen erlaubten es dem Lehrer, sich von seiner Lehrerrolle zu verabschieden. Es werden konsensbedürftige Neuinterpretationen erforderlich, die sich um so schwieriger gestalten, als Lehrer sich nun auch jener Verantwortung zu stellen haben, die ihnen zum Teil – zugegebenermaßen unbefriedigend und kritikbedürftig – durch den institutionellen Rahmen des Regelschulwesens abgenommen war.

#### 4.3. Organisationsprobleme

Die institutionelle Struktur des Regelschulwesens legt Kontingenz- und Begründungsprobleme zu einem guten Teil still, indem eingeschliffene Muster der Organisation und Deutung schulischer Erfahrung im Rahmen systematischer Unterweisung zur Verfügung

gestellt werden. Das Programm der Entschulung aktualisiert die latenten Probleme und erteilt institutionellen Lösungen tendenziell eine Absage. Mit dem Verlaß auf einen fortgesetzten argumentativen Prozeß unter den Beteiligten werden Sinn und Struktur des Curriculum in hohem Maß person- und situationsabhängig. Es spricht vieles für die Vermutung, daß im institutionellen Gefüge der Regelschule gerade intellektuelles „Sperrgut“, das sich nicht ohne weiteres in eine Systematik fügt, Gefahr läuft, aus dem autorisierten Curriculum herausdefiniert zu werden – sei es, daß es vom Raster der Fächerung nicht erfaßt wird oder innerhalb der gewohnten Ordnung des Stoffes keinen angestammten Platz findet. Die Behandlung offener Fragen, auf die keine einfachen Antworten zur Hand sind und die deshalb um so mehr nach Verständigung verlangen, ist im Regelschulwesen ausgesprochen schwach institutionalisiert – was freilich in hohem Maß persönlichkeitsabhängig, abhängig vom einzelnen Lehrer, seiner Lebenserfahrung, seiner Weltsicht und seiner „Bildung“, in HENTIGS Worten (1980, S. 108) von seinem „nachdenklichen Umgang mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur“. Ähnliches scheint bei entschultem Unterricht für Zusammenhang und Kontinuität der Beschäftigung mit Lerngegenständen zu gelten. Das mag das Engagement und die Motivation der Beteiligten für eine gewisse Zeit verbessern, erhöht zugleich aber die Enttäuschungsrisiken, und zwar auf allen Seiten. Diese Risiken dürften um so schwerwiegender sein, als Fehlschläge weniger institutionellen Randbedingungen als persönlichem Versagen zuzurechnen sind.

Die klare Trennung zwischen Schul- und Alltagswissen erleichtert zunächst den Umgang zwischen Eltern, Schülern und Lehrern, insofern wechselseitige Erwartungen vorgeformt werden. Gemeinsamer Bezugspunkt der Erwartungen ist der präskriptive Entwurf einer Erwachsenenrolle, der im offiziellen Bildungsprogramm zum Ausdruck kommt und prägnanter vielleicht noch in den organisatorischen Grundmustern der Schule vorgezeichnet ist, die eine Entwicklung jener „modernen“ Orientierungen begünstigen, die DREIBEN (1968) im Hinblick auf die Schule bisher wohl am klarsten analysiert hat. Zugleich wird damit ein starkes Gefälle in der Kontrolle legitimen Schulwissens institutionalisiert. Am deutlichsten ist dies in der staatlichen Regelschule in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sichtbar, wo Schüler im Vergleich zum Kontrollmonopol des Lehrers nur sehr geringe Definitionsmöglichkeiten alternativen Wissens besitzen. Diese „Wissensstratifizierung“ (YOUNG 1971) intensiviert das durch den Altersunterschied vorgegebene Autoritätsgefälle. Mit dem Abschied vom Kanon und dem Schritt zur Selbstregulation erfahrungsgeleiteten Lernens wird dieses Muster aufgelöst, da in der wenig definierten Schulsituation die oft ganz persönlich gefärbten Interessen, Bedürfnisse und Motive der Schüler neues Gewicht erhalten.

Gleichwohl kann der Lehrer nicht davon absehen, daß die Schülerrolle transitorischer Natur ist und er zwangsläufig eine Erwachsenenperspektive, wie wenig expliziert sie auch sein mag, mit der von Kindern und Jugendlichen zu vermitteln hat. In bezug auf die Unterrichtsgestaltung bedeutet dies zunächst, daß zwischen Kollegen ebenso wie zwischen Lehrern und Schülern Verständigung erzielt werden muß, welches Verhaltensspektrum mit dieser Doppelperspektive vereinbar sein kann. Dies kann zweifellos nur ein längerfristiger, sich an vielen Einzelfällen konkretisierender Prozeß sein, der wohl auch dann nur erfolgversprechend verläuft, wenn es den Lehrern in ihrer tagtäglichen Arbeit gelingt, die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Schüler für die Nutzung von Bewegungsspielräu-

men und offenen Lernmöglichkeiten mitbringen, hinreichend zu berücksichtigen. Für den schnellen und selbständigen Lerner mögen die schwach definierten Situationen Anregung und Herausforderung sein, während der etwas langsamere und ängstliche Mitschüler mit Ratlosigkeit, Langeweile, Unstetigkeit oder „Wegtauchen“ reagiert. Vom Lehrer verlangt diese Problemlage einerseits verstärkte Kontrolltätigkeit und andererseits differenzierende Unterrichtsmaßnahmen – also im Grunde die intensivisierte Wahrnehmung seiner beruflichen Aufgaben. Ein solcher Unterricht ist voraussetzungsvoll und risikoreich und fordert und belastet den Lehrer zusätzlich, zumal er keineswegs sicher sein kann, daß ihm die Zustimmung der Eltern oder auch nur der Kollegen in den Schoß fällt (BENNETT 1976; STICKELMANN 1978). Das dürfte sicherlich einer der Gründe sein, weshalb wir auch in den Grundschulen unseres Regelsystems relativ wenig von offenem Unterricht und Entschulung spüren, obwohl hier die administrativen Rahmenbedingungen solche Veränderungen am ehesten zuließen (HOPF et al. 1980).

#### 4.4. Schule und außerschulische Erfahrung

Die staatliche Regelschule scheint mit ihrem institutionellen Gefüge Stabilität und eine Begrenzung der Belastung von Lehrkräften zu garantieren, zugleich aber infolge ihrer Routinen und Anpassungsträgheit den Wunsch nach der Alternative zu wecken, die wiederum, würde sie auf Dauer gestellt, wesentliche institutionelle Grundzüge der alten Einrichtung aufweisen müßte. Die Gesamtschule, die sich mittlerweile gemächlicher weiterentwickelt, entspricht dem radikalen Entwurf schon längst nicht mehr. Die Attraktivität der Alternativschule, nicht nur des Primarbereichs, ist offenbar um so mehr gewachsen, als die strukturelle Differenz zwischen Lernen in der Schule und in der Kontinuität der Lebenspraxis mit der allgemeinen Verlängerung der Schulbesuchsdauer und der dadurch bedingten Hinauszögerung von Selbständigkeit und voller Eigenverantwortung der Jugendlichen zunehmend bewußt und als Problem eines Verlusts von Bindungen und Sinnbezügen oder zumindest als Verlust von regulierenden Notwendigkeiten der Ernstsituation empfunden wurde – vielleicht auch um so mehr in dieser Weise wahrgenommen werden mußte, als sich Bewegungsspielräume und Selbstregulierungsmöglichkeiten von Jugendlichen im gleichen Zeitraum erweitert haben. Dennoch liegt darin ein Grundproblem von Schule, dem sich im Grunde nur die radikalen Entschuler, freilich um einen hohen Preis, konsequent stellen. Die Einrichtung von Schulen, die im wesentlichen die gesamte nachwachsende Generation durchläuft, wird zu einem Zeitpunkt gesellschaftlicher Entwicklung wahrscheinlich, wo das Ausmaß erreichter Vergesellschaftung eine Universalisierung und Spezialisierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Orientierungen erfordert, deren Vermittlung in der Partikularität familialer und lokaler Bezüge nur ungenügend gewährleistet ist. Damit werden neue Bedingungen intersubjektiver Verständigung, aber auch neue Möglichkeiten individueller Entfaltung geschaffen. Die eigentümliche Leistungsfähigkeit der Schule liegt ja darin, entlastet von den Zwängen unmittelbarer Reproduktionsaufgaben systematisches und planvolles Lernen auf ein ferneres Ziel hin zu ermöglichen. Dadurch wird die Universalisierung von Kulturbeständen denkbar, deren Aneignung nicht mehr in einem „Assimilationsprozeß“ beim Mitvollzug praktischer Tätigkeit möglich ist, sondern systematische Bemühung, Konzentration und Ausdauer erfordert und ihren sinnstiftenden Bezugspunkt in einer noch fernen Zukunft hat (vgl. dazu RANG/RANG-DUDZIK 1978; LESCHINSKY/ROEDER



1981). Damit werden jedoch zugleich die Rückübersetzung der vermittelten Kulturgegenstände in das Alltagsleben und ihre Bindung an Alltagserfahrung prekär – Bindungen, die, wie vermittelt auch immer, gleichwohl notwendig sind. Denn ein erfahrungsgeleiteter, konstruktiv-deutender Umgang mit Erscheinungen der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt stellt allemal den Ausgangspunkt motivierten und als sinnvoll empfundenen Lernens dar. Dieser strukturell problematische Zusammenhang scheint sich im Prozeß fortschreitender Vergesellschaftung zunehmend zu lockern. So können jene Bedingungen, die Schule historisch wahrscheinlich machen, zugleich die Bedingungen sein, die ihre Arbeit erschweren und im Extrem vielleicht scheitern lassen.

Nach der expansiven Entwicklung des bundesrepublikanischen Bildungssystems während der letzten zwanzig Jahre scheint das Verhältnis von Schule zu ihrer sozialen und kulturellen Umwelt gebrochener als je zuvor zu sein. Ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren ist dafür verantwortlich, zu denen Veränderungen im Programm und in der sozialen Organisation der Schulen, Wandlungen in der Zusammensetzung der Klientel ebenso gehören wie Veränderungen außerschulischer Erfahrungsmöglichkeiten. Ein Prozeß der schrittweisen Angleichung der Schulformen führte praktisch zur Auflösung schulformspezifischer Erziehungsphilosophien, die – mit diskriminierenden ideologischen Rechtfertigungen freilich – stets auch in der Beziehung zu unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus definiert waren. Gleichzeitig hat sich infolge gewandelter Bildungsnachfrage die Klientel der einzelnen Schulformen erheblich verändert. Insgesamt können sich die Schulen weniger als zuvor auf Vorleistungen und Unterstützung außerschulischer Sozialisationsinstanzen verlassen. Nicht nur das Gymnasium steht vor der Aufgabe, den Zugang zu Unterrichtsgegenständen und Lernformen erst schrittweise eröffnen zu müssen. Die Erfüllung dieser Aufgaben wird durch die veränderten Organisationsbedingungen größerer und differenzierterer Schulen nicht erleichtert. So scheint das relative Gewicht der Schule infolge Schulzeitverlängerung und zunehmender Bedeutung ihrer statusdistributiven Funktion zu wachsen, die Rückbindung an außerschulische soziale und kulturelle Lebenszusammenhänge sich aber gleichzeitig zu lockern. Für manch einen Schüler kann sich diese Entwicklung in der Tat als Entfremdungsprozeß darstellen, in dem Schulbildung endgültig auf ihren Tauschwert reduziert wird. Eine einfache und umfassende Antwort auf diese Problemlage liegt offenbar nicht bereit, wenn man einen parochialen Rückfall in sozial und ideologisch homogenisierte Einzelschulen vermeiden will. Schlüssige Lösungen sind wohl weder ambitionierte Programme einer weitgehenden „Entschulung der Schule“ noch die wenig begründete Hoffnung, gesellschaftliche Entwicklungen an der Schule vorbeigehen lassen zu können. Vielleicht ist aber schon etwas mit der Erkenntnis gewonnen, daß man das Verhältnis von Schule und Erfahrung als andauerndes Balance- und Marginalitätsproblem zu behandeln hat.

### Literatur

- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek/Stuttgart 1980, S. 589–748.
- BAUMERT, J./RASCHERT, J., et al: Vom Experiment zur Regelschule. Stuttgart 1978.
- BENNETT, N.: Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979 (Originalausgabe London 1976).

- BERNSTEIN, B.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971), S. 145–173.
- BORCHERT, M./DERICHS-KUNSTMANN, K. (Hrsg.): *Schulen, die ganz anders sind. Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis.* Frankfurt a. M. 1979.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern.* Stuttgart 1973 (Empfehlungen der Bildungskommission).
- DEUTSCHER JURISTENTAG: *Schule im Rechtsstaat. Bd. 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages.* München 1981.
- DIEDERICH, J./WULF, C., unter Mitarbeit von U. DIEDERICH: *Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. (Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 1.)* Paderborn 1979.
- DREEBEN, R.: *On What is Learned in School.* Reading, Mass. 1968.
- ELLWEIN, TH.: *Was geschieht in der Volksschule? Ein Bericht.* Berlin 1960.
- FELDHOF, J.: *Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule.* In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 18 (1970), S. 289–296.
- FRANK, B.: *Zur Soziologie der Gymnasiallehrer. Ein Zwischenbericht über eine empirische Untersuchung.* Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *Mitteilungen und Nachrichten.* Nr. 53/54 (1969), S. 24–32.
- GIESECKE, H. (Hrsg.): *Ist die bürgerliche Erziehung am Ende?* München 1977.
- GOLDSCHMIDT, D. (Hrsg.): *Demokratisierung und Mitwirkung in Schule und Hochschule.* Braunschweig 1973.
- GOODLAD, J. I.: *The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools.* New York 1975.
- GOODMAN, P.: *Das Verhängnis der Schule.* Frankfurt a. M. 1975.
- HENTIG, H. VON: *Die Krise des Abiturs und eine Alternative.* Stuttgart 1980.
- HESS, K.: *Aufsichtsführung und Haftung.* In: NEVERMANN/RICHTER 1977, S. 90–101.
- HITPASS, J.: *Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern.* Bielefeld 1970.
- HOPF, C./NEVERMANN, K./RICHTER, I.: *Schulaufsicht und Schule.* Stuttgart 1980.
- HOPF, D., et al.: *Aktuelle Probleme der Grundschule.* In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.* Reinbek/Stuttgart 1980, S. 1113–1176.
- ILLICH, I.: *Entschulung der Gesellschaft.* München 1972.
- KISCHKEL, K.-H.: *Schulalltagsprobleme, Zufriedenheits- und Einstellungsfaktoren und Stellungnahmen zu schulpolitischen und pädagogischen Fragen von Lehrern an integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen.* Konstanz: Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Projekt: Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen (Arbeitsbericht Nr. 5) 1978.
- KISCHKEL, K.-H.: *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer.* (Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 5.) Paderborn 1979.
- LAASER, A.: *Die Verrechtlichung des Schulwesens.* In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.* Reinbek/Stuttgart 1980, S. 1343–1375.
- LASSAHN, R.: *Schulleben.* In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 2: Die Schule als Institution und Organisation.* Düsseldorf 1981, S. 343–352.
- LESCHINSKY, A.: *Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe? Zur Diskussion um den Mittelbau des Schulwesens am Ende der Weimarer Zeit.* In: *Neue Sammlung* 18 (1978), S. 404–430.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Gesellschaftliche Funktionen der Schule.* In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 3.* Düsseldorf 1981, S. 107–154.
- LISTER, J.: *Die Entschulungsbewegung. Eine Zwischenbilanz.* In: *betrifft:erziehung* 11 (1978), H. 1, S. 35–48.
- LOHMANN, I./SCHEUERMANN, B.: *Auf Prometheus ist zu beharren. Zur Entschulungsdiskussion in der BRD.* In: *Demokratische Erziehung* 3 (1977), S. 557f.
- NEGT, O.: *Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projekts.* In: *Ästhetik und Kommunikation* (1975/76), H. 22/23, S. 36–64.

- NEVERMANN, K.: Schülerunfälle: Aufsicht und Haftung. Schulleiterrecht 2. In: schulmanagement 9 (1978), H. 1, S. 52–55.
- NEVERMANN, K.: Mehr Rechte für die Schule. In: schulmanagement 9 (1978), H. 6, S. 56–58.
- NEVERMANN, K./RICHTER, I. (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern. München/Zürich 1977.
- NOELLE-NEUMANN, E./SCHMIDTCHEN, G.: Lehrer für das Gymnasium. Umfrage unter Primanern, Eltern und Studienräten zur Berufswahl. In: Kultusministerium Baden-Württemberg: Aktionsprogramm gegen den Lehrermangel. Analysen und Vorschläge für Baden-Württemberg. (Bildung in neuer Sicht. Reihe A, Nr. 8.) Villingen 1968.
- POSCHARDT, D.: Die Berufsrolle des Schulrats. Pädagoge oder Verwaltungsbeamter? Hannover 1978.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977.
- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativkonzepte. In: Das Argument, Sonderband 21. Berlin 1978, S. 6–62.
- REIMER, E. W.: Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek 1972.
- ROEDER, P. M.: Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In: GROHS, G./SCHWERTFEGGER, J./STROHM, TH. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion. Stuttgart 1980, S. 179–200.
- ROEDER, P. M., et al.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973), S. 391–416.
- RUTTER, M., et al.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980 (Originalausgabe London 1979).
- SCHULTZE, W./BELSER, H.: Aufgelockerte Volksschule. 2 Bde. Worms 1958.
- SHIMAN, D. A./CULVER, C. M./LIEBERMANN, A. (Eds.): Teachers on Individualization: The Way We Do It. New York 1974.
- STICKELMANN, B.: Bericht über Projekte wissenschaftlicher Begleitung aus dem Bereich „Verminderung von Verhaltensstörungen in der Grundschule“. (Gutachten im Rahmen eines Projekts über Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen.) Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung 1978.
- TILLMANN, K.-J., et al.: Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim/Basel 1979.
- WILHELM, TH.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1969.
- YOUNG, M. F. D.: Knowledge and control. In: YOUNG, M. F. D. (Ed.): Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. London 1971, S. 1–18.